

NÍVEIS DE ESTRUTURAÇÃO E DIMENSÕES DE TRANSMISSÃO DOS LIVROS DE PORTUGUÊS*

MARIA DE LOURDES DIONÍSIO DE SOUSA
(Universidade do Minho)

1.

Lugar de transmissão e aquisição de conteúdos e processos relativos às práticas comunicativas que são objecto da disciplina de língua materna, o livro de Português é, antes de tudo, pela tradição, reforçada agora pela sua organização macro-estrutural, o livro de leitura. Nesta função, medeia e organiza as relações entre textos e leitores (aprendizes) definindo, por um lado, os textos que em contexto pedagógico se reconhecem como válidos e, por outro, induzindo, através das actividades que propõe, formas de atenção particulares (cf. Kermode, 1991).

Temos como assunção de fundo que a construção dos leitores é um processo cuja análise não se pode dissociar das condições sociais em que decorre e que estas condições são significativamente estabelecidas pelas práticas de escolarização que dotam os sujeitos não só das capacidades sancionadas pela escola como legítimas para a leitura dos textos, mas também dos valores que se lhes podem/devem atribuir, de concepções de texto válido, do valor da leitura e do papel do leitor nessa prática.

Nestas práticas de escolarização, o manual escolar detém um papel central amplamente reconhecido. Tenhamos por agora em conta o facto de, para a concretização das suas múltiplas funções, ele ser instituído como referência, às vezes única e exclusiva, para aquilo que pode ser dito na aula (os conteúdos), como para o modo de dizer (a pedagogia), (cf. Castro & Sousa, 1998). Relativamente à leitura, e nesta perspectiva, o manual é uma voz — *a* voz — com poder para estabelecer normas de comportamento face aos textos, configurando as formas de os compreender e interpretar e, como corolário ou em simultâneo, a vontade de os ler.

Compreende-se, então, que de entre as várias perguntas que se devem colocar ao livro de Português no sentido, por exemplo, da sua descrição e

avaliação, uma das primeiras seja relativa ao leitor que visa construir e aos modos da sua construção. Os lugares onde as respostas podem ser encontradas são factor da natureza discursiva do manual e, nesta medida, desenham-se nos contornos da sua organização macro-estrutural.

2.

O manual que hoje se põe ao serviço da disciplina de Português é um composto de antologia e caderno de exercícios. Por referência a este tipo compósito que caracteriza actualmente o "livro de Português" diremos que o seu "conteúdo" se distribui, em estado mínimo, e num 1º nível, por dois planos complementares e de natureza primária: um, *fundacional*, do qual fazem parte os textos seleccionados e que, poderemos dizer, constituem a antologia; outro, chamemos-lhe *acessório*, constituído pelas actividades propostas para esses textos, geralmente sob a forma de fichas/guiões de leitura, propostas de trabalho, etc., a partir das quais é possível extrair os "conteúdos", declarativos ou processuais, explícitos ou implícitos, que constituem o objecto da disciplina¹:

- [1] Classifica o narrador;
- [2] Ordena os acontecimentos narrados no texto;
- [3] Onde se passa a acção?
- [4] Caracteriza física e psicologicamente a personagem principal.

Convivendo com, estruturando e interpenetrando este *nível primário*, um outro se realiza na comunicação pedagógica que o manual institui: aquele que, manifestando-se na sua "forma retórica", "anuncia, dirige e guia" e, de certa maneira, visa levar os leitores a organizar, classificar, interpretar, avaliar e reagir ao conteúdo instrucional específico (cf. Crismore, 1989)². Sob a forma de um discurso "pessoal" do autor do manual sobre (e *à volta* de) os textos, as actividades e, até mesmo, sobre os leitores, este *nível secundário* da estruturação discursiva traduz sempre, e em alguma medida, uma situação comunicativa entre autor/leitor:

- [5] <Neste texto encontrei> muitas comparações e metáforas que <como sabes> são alguns recursos expressivos usados na escrita literária³;
- [6] <Agora, vais ler> um texto que muito <te agradará>;
- [7] Este texto <fala-te> da desobediência de dois rapazes;
- [8] Com este conjunto de exercícios <pretende-se que sejas capaz de...>...;
- [9] <Como certamente reparaste>, neste texto confrontam-se duas opiniões;
- [10] <E se lesses> ...

Este nível *secundário* não tem, necessariamente, uma realização textual autónoma. Em muitas circunstâncias, a urdidura discursiva é de tal ordem que, por exemplo, as questões que integram as actividades sobre os textos (e que são, recorde-se, realização do nível *primário*) podem conter manifestações daquele segundo:

- [11] <Refere as comparações> que <tão bem> traduzem a tristeza <profunda> da rapaziada.

De forma explícita, no nível *secundário* dá-se forma à transmissão e, em segunda instância, posiciona-se o leitor/aluno face aos textos, ao discurso e ao locutor/autor do manual. De natureza variada — directivas, instruções, sugestões, explicações, comentários, etc. — estes fragmentos textuais, denunciando a presença do locutor, são expressão dos seus objectivos, intenções e mesmo atitudes e valores; isto é, são actos de natureza predominantemente interpessoal, natureza que, segundo Halliday e Hasan (1976), diz respeito "às funções sociais, expressivas e conativas da linguagem, à expressão do ponto de vista do locutor: as suas atitudes e juízos, ao seu posicionamento na situação e aos seus motivos para dizer algo" (pp. 26-27).

Enquanto configuradores de instruções quanto aos modos válidos de ler, esses actos servem, nuns casos, para "controlar" os sentidos, como nos exemplos [7] e [9] ou [12] a seguir:

- [12] Os textos que acabaste de ler <falam sobre a amizade>;
noutros casos, o processo de produção desses sentidos:
- [13] <Lendo atentamente o texto verificas> que o jovem é a personagem principal;
- [14] <Se reparares bem>, os nomes na sua grande maioria, têm como determinante o artigo definido.

Não sendo a sua função outra que não a de reorganizar as relações de leitura privilegiadas pela escola, de legitimar determinados sentidos e assegurar a sua aquisição, aqueles actos discursivos constituem-se como dispositivos que actualizam o princípio regulador das práticas comunicativas entre sujeitos transmissores e aquisidores — o princípio do enquadramento (cf. Bernstein, 1981) — e, por isso mesmo, podem ser vistos como "enquadradores discursivos" os quais, dependendo das suas diferentes formas de realização, posições e funções, serão mais ou menos fortes. Tomados nesta perspectiva, os "enquadradores discursivos" que acompanham as perguntas, instruções, etc., com as quais mantêm graus variáveis de imbricação, constituem uma estratégia discursiva subtil ao serviço da "selecção" não só do que a um texto se deve pedir e o que dele deve ser dito, mas também da "orientação" do como deve ser pedido e dito.

3.

A natureza pluridimensional dos objectos — textos e discurso sobre os textos nas suas diferentes formas de realização (perguntas e "enquadradores") — que dão forma aos níveis *primário* e *secundário* de estruturação discursiva do manual, contribui para que os "saberes" que actuam na instrução e construção dos leitores configurem um construto complexo não redutível aos

conteúdos disciplinares específicos, por exemplo, os saberes gramaticais, literários, etc.

3.1.

Escrutinar os "textos" quanto à diversidade e natureza dos saberes sociais e educativos que veiculam é uma possibilidade que decorre das funções dos seus múltiplos níveis de estruturação — discursivo, narrativo, actancial, ideológico, por exemplo — pelos quais acedemos à linguagem, às estruturas, às ideias, a mundos. Assim, não sendo nenhuma selecção de textos um produto neutro que possa ser visto isoladamente, isto é, sem relação com os papéis sociais dos seus produtores assim como dos seus valores e crenças ideológicas e culturais, os textos que constituem a antologia dos manuais podem ser vistos como uma "selecção de cultura". Por meio desta "selecção" apresentam-se a alunos e professores não só modelos de linguagem como também modelos de mundo.

Mas não é só pelo facto de fazerem parte da antologia que os textos adquirem um estatuto de instrumento didáctico. Já antes da sua selecção esse estatuto lhes subjaz. De facto, aos textos, particularmente aos destinados aos jovens, é conatural uma vocação didáctica; isto é, de algum modo, informam, conduzem, mostram, moralizam... Pondo o prazer ao serviço da aquisição de conhecimentos, os textos para serem lidos pelas crianças e jovens, de uma forma ou de outra, invocam "efeitos salutareis" tornando-se, qualquer que seja o contexto, uma "*lição de coisas*" (cf. Diogo, 1994), num grande número de vezes, uma "*lição de valores*"; considerem-se, a propósito, alguns versos de um poema que abre um dos manuais analisados:

".../Mas ouve bem o que te digo/[...]/Um ano é feito de muitos dias./ Para levá-lo direito ao fim,/ Para ganhá-lo, procede assim/[...]/ E mãos à obra, sem mais demoras./ [...] / Mas se uma hora for mal gasta,/ Estraga-se o dia, que tanto basta.../ Pensas que há tempo, que não há pressa.../ Ah! Não te iludas! Vamos, começa!/ Começa agora! Começa hoje,/ Que enquanto esperas o tempo foge./ Leitor amigo...Vive o teu dia!/ GANHA O TEU ANO!" (Ester de Lemos in *Língua Materna*, 7º ano, p. 4).

Pelos textos veiculam-se declaradamente "coisas" (veja-se o Texto em Anexo que aproveita para "ensinar" graus de adjectivos), veiculam-se factos científicos, informações sobre o mundo e veiculam-se declaradamente valores. Estas "coisas" configuram, então, a dimensão que chamaremos *declarativa* na medida em que aí se corporizam a saberes factuais de natureza variada não necessariamente específicos da disciplina de Português.

Mas o *modo* como esses conteúdos são veiculados constitui, de igual maneira, um "conteúdo" a adquirir. A forma como os textos estão estruturados "postula", nas palavras de Umberto Eco (1983), "uma competência linguística, uma competência circunstancial diversificada, uma capacidade de pôr em funcionamento certos pressupostos ... " (p. 56); em suma, os textos, prevendo

as próprias condições para a sua legibilidade, não se limitam "a apoiar-se sobre uma competência", pelo contrário, contribuem para a produzir. Podemos ver vestígios deste entendimento na afirmação corrente "aprende-se a ler, lendo"; afirmação a que subjaz a consciência de que ler um texto pressupõe a activação de um conjunto de processos cuja repetição proporcionará destreza e fluência de leitura. Assim, mais do que a *dimensão declarativa*, releva-se nos textos uma *dimensão processual* que supõe por parte dos leitores a activação e mestria de uma série de estratégias interpretativas suscitadas pelo próprio texto.

Pela capacidade indiciadora da selecção de cultura que enforma, a consideração da *dimensão declarativa* é obviamente pertinente na avaliação dos textos do manual. No entanto, basta tomar como exemplo a distinção entre textos "abertos" e "fechados", que toma a *dimensão processual* como referência (cf. Eco, 1983), para compreendermos como ela é tão ou mais importante do que a *declarativa*, sobretudo se não perdermos de vista os objectivos da leitura em situação escolar que, recorde-se, apelam à aprendizagem e desenvolvimento de processos e estratégias.

Entretecendo e entretecida nestas duas dimensões, uma outra se visibiliza — uma dimensão que chamamos *representativa* na medida em que os textos criam condições para a construção de representações do mundo e das formas de o interpretar. Pondo em cena sujeitos, princípios, opiniões, valores e atitudes, relevando contextos, relações e papéis sociais, os textos permitem levar o sujeito leitor ao reconhecimento de contextos relevantes ou não, convidando ao estabelecimento de paralelismos particulares entre o aprendiz enquanto leitor e as categorias desse texto⁴.

Este poder dos textos decorre das suas propriedades textuais e cognitivas e das suas múltiplas funções sociais⁵:

"Stories are not merely to entertain the listeners, they may also have persuasive functions, and more generally, they may contribute to the reproduction of knowledge, beliefs, attitudes, ideologies, norms, or values of a group or of a society as a whole [...] They may be one of the ways to inform people or to "tell the code" of institutions..." (van Dijk, 1993, pp. 123-125).

Neste quadro, os textos são uma importante fonte de informação para a criança e os jovens construir as suas concepções de realidade. Na perspectiva de Taxel (1989), por exemplo,

"[...] literature constitutes an important source of children's knowledge about and orientation to the social world. Because children's literature historically has been biased in favour of, and against, readily identifiable social groups..." (p. 33).

Também Wolfgang Iser (1978) considera as experiências com os textos como potenciadoras da capacidade dos leitores transcenderem as limitações das suas experiências e acederem a normas e valores culturais. Para Iser, estas

experiências podem ser vistas como uma função importante da conceptualização da realidade na medida em que proporcionam aos leitores a oportunidade de formular e reformular os seus "reservatórios simbólicos". Formulação e reformulação que não é necessariamente no sentido da aceitação. De facto, a forma como o leitor constrói aqueles reservatórios simbólicos (dos quais também fazem parte a representação do que é ler e do que é um leitor bem como a sua própria representação de leitor) é função das diferentes atitudes que, potencialmente, os sujeitos adoptam ao responder a um texto. Porque atitudes de tipo "dominador", de "negociação" e de "resistência" (cf. Apple, 1991) não podem ser vistas, na sua totalidade, como prévias e externas às experiências de leitura, a *dimensão declarativa* — a dos saberes factuais contidos no texto (mais ou menos próximos e válidos para os sujeitos leitores) — e a *dimensão processual* — as condições que o texto cria e exige para a sua leitura (mais ou menos acessíveis) — podem ser um factor determinante na construção de uma representação que o leitor reconhece ou não como válida e face à qual se posiciona como membro do grupo ou como excluído. O poema de Ester de Lemos, atrás parcialmente transcrito, pode servir-nos de exemplo para um exercício de adivinhação do tipo de representação e, em consequência, de atitude, que diferentes sujeitos podem construir e adoptar logo a partir dos primeiros versos: *É a mim que o texto se dirige?; Como sou visto neste texto?...*

Mas se os textos, só por si, posicionam e podem estimular o tipo de posicionamento (domínio, negociação ou resistência) dos leitores face às personagens, às situações, aos mundos, à linguagem, a sua mediação escolar, levada a cabo por meio, entre outras, das actividades propostas para a sua leitura, contribui para o reforço daquela acção. Por isso, tal como defendem Carmen Luke *et al.* (1989):

"[...] we must consider the extratextual and interactional practices which mediate its educational use [...] How and what the student learns from the text is highly dependent on the specific manner in which the text is taught; instructional practices delimit the pragmatic context within which the text is read and interpreted" (pp. 250-251).

Neste sentido, o uso dos textos em contexto pedagógico potencia a sua função pedagógica original. O facto de ter sido seleccionado para o manual confere-lhe o estatuto e o poder de um exemplo. Este uso específico para fins educacionais, esta apropriação dos textos pelo discurso pedagógico acaba, por um lado, por ampliar e, por outro lado, por reforçar o poder do texto no seu papel de "moldador" e, concomitantemente "constrangedor" do que os sujeitos aprendem sobre o mundo e sobre os modos de o apresentar.

Muitas vezes também, a deslocação de um texto do seu contexto de origem acaba por criar essa função que antes não existia. O texto do manual é, assim, um texto transformado, um texto que já não é o mesmo que antes era.

Dado que o aparelho pedagógico é "condição para a produção, reprodução e transformação da cultura" (nessa função definindo os produtos cognitivos, culturais e sociais de um determinado tempo), aquela transformação tem em vista a transmissão e aquisição de saberes "educativos" e, nesta medida, "saberes reguladores" também do "carácter, conduta, etc." (cf. Bernstein, 1997, pp. 22-25).

Exemplos daquele processo de recontextualização que acaba por dar/acrescentar "outros" sentidos aos textos ou até reduzi-los, podemos vê-los, entre vários, nos processos de "editing" — cortes, simplificação de linguagem, paráfrases —, nalguns dispositivos gráficos ou nos títulos que o autor do manual atribui em função da mensagem que quer relevar e que assim dizem ao aluno o que deve esperar e o que vai encontrar. Acima de tudo encontramos exemplos daquele processo de recontextualização nos próprios excertos. A selecção de um texto dentro de outro texto não é um processo neutro e, por isso, o texto delimitado funciona como uma "focalização" particular de um "conteúdo" — linguístico, textual, ideológico — que se pretende mostrar, num processo semelhante ao que ocorre com qualquer processo de exemplificação⁶ dando ao texto uma natureza de "quadro semiótico" isto é,

"a possible world of seemingly natural social relations, orientations to action, and linguistic and behavioral norms" (Luke, 1991, p. 173).

3.2.

Contudo, como vimos atrás, o texto não é para ser lido autonomamente, mas, pelo contrário, num quadro de normas e linhas de orientação institucionais⁷ que, para retomarmos em síntese o que atrás foi dito, tomam nos manuais a forma de enunciados que estruturam as operações interpretativas sobre os textos, anunciando, dirigindo e guiando. Parte integrante de um discurso produzido no interior de um contexto instrucional, estes enunciados dão forma a modalidades particulares de transmissão pedagógica e a sua função mais geral é fazer relacionar os alunos/aprendizes de leitores com os textos que têm de aprender a interpretar. São, assim, no manual, os lugares privilegiados para orientar os sentidos a produzir e constituem uma estratégia adequada para sugerir ou implicar continuidades entre o aluno e o texto, podendo então dizer-se que neles e por eles se produzem os factos do texto.

Veja-se o exemplo [15] que constitui a instrução de leitura para o texto de Ester de Lemos, atrás referido:

[15] "Lê atentamente o poema que se segue, retira <as lições> apresentadas".

Mesmo antes de ler o texto, o leitor fica informado de que o que vai encontrar são *lições*. Munidos desta instrução teremos agora mais possibilidades de ser bem sucedidos no exercício de adivinhação que atrás

propus sobre os tipos de posicionamento susceptíveis de serem adoptados por diferentes sujeitos.

Encontramo-nos agora situados no segundo nível de estruturação discursiva, especificamente, no plano dos "enquadradores".

Definimos, atrás, "enquadradores discursivos" como os enunciados, preferencialmente asserções, da responsabilidade do/s autor/es do manual que servem para estabelecer as relações entre os sujeitos do discurso e/ou entre estes e os textos. Na perspectiva da estrutura de uma situação interactiva, os enunciados que realizam os "enquadradores" correspondem a movimentos de abertura ou de fechamento de sequências interactivas cujo tópico foi estabelecido no acto de abertura. É na realização daquelas funções, sobretudo a primeira, que os "enquadradores" associam à sua natureza interpessoal uma natureza informativa:

- [16] Repara que José Saramago escreve de forma original;
- [17] Este texto é da autoria de Alice Vieira;
- [18] Como sabes, a emigração é a saída do país ou da região de origem para outro país...

A possibilidade de identificar o que é apresentado aos alunos como sentidos válidos ou como saberes que é legítimo associar aos textos releva daquilo que, neste nível do discurso, os autores do manual escolhem dizer.

E o que escolhem dizer pode ser perspectivado, tal como vimos atrás com os textos, segundo as mesmas dimensões: i) *declarativa* — os saberes relativos à língua, aos textos e às suas categorias:

- [19] Nesta bela página de Miguel Torga está esboçada a alegria da criação poética;
- [20] Bonita descrição esta, a do Castelinho;
- [21] O texto é rico em verbos expressivos;
- [22] A beleza da construção do texto [...] permite-nos dizer que se trata de prosa poética;

ii) *processual* — os processos interpretativos que se exemplificam ou se solicitam:

- [23] Se bem reparares, predomina claramente, nesta parte, a presença da classe dos nomes;
- [24] Depois de atentamente teres lido este texto, certamente te terás apercebido de que a ideia...;
- [25] Se atentarmos na relação que se estabelece entre a primeira e a segunda partes do poema, concluímos...

iii) por fim também, *representativa*. Os contornos desta dimensão são uma construção da interacção de factores como, por exemplo, a posição de leitor definida para os sujeitos envolvidos — mais ou menos constrangida pela acção de outros; a função da actividade de leitura — construir sentidos, ou, pelo contrário, verificar e justificar os que outros construíram; a natureza dos modos de leitura solicitados — plurais ou restritos a um só texto, a uma só

função, a um só modo; em suma as condições de produção de leitura criadas. Nos casos transcritos são visíveis os factores que contribuem, por exemplo, para a representação do que é um texto válido pela escola: belo, bonito, rico...; para a representação do que é ler, para que serve, como se lê...

Na medida em que as perguntas estabelecem com os "enquadradores" relações de forte implicação, muitas vezes não sendo mais do que "enquadradores" sob a forma interrogativa, justifica-se a sua análise em função das mesmas dimensões.

A grelha de categorias segundo as quais estas dimensões podem ser analisadas tendo em vista a caracterização dos sentidos textuais privilegiados, da forma como se geram sentidos textuais e de como se posicionam os alunos enquanto leitores face aos textos e à leitura, do grau de controlo que se exerce sobre a actividade interpretativa do aluno pode assumir formas diversificadas dependendo da natureza da dimensão que se pretende avaliar.

As categorias de análise da dimensão *declarativa* podem prever, por exemplo, os saberes linguísticos e textuais transmitidos ou solicitados nas tarefas enquadradas por estes actos do discurso; para a dimensão *processual* farão sentido categorias relativas aos processos cognitivos envolvidos na leitura.

4.

Em qualquer das circunstâncias, o reconhecimento e identificação dos níveis de estruturação do manual, a identificação e caracterização, mesmo em traços largos daquelas três dimensões basilares constituem um momento que não pode ser descurado quando nos perguntamos para que nos serve o livro de Português que temos em mãos.

Entre outras, encontramos como mais forte justificação o facto de qualquer bilhete de identidade de leitor se constituir também em função daquelas três dimensões as quais irão sendo confrontadas, formuladas e reformuladas, também afinadas, ao longo da sua vida, sobretudo escolar, e em grande medida, por meio do manual escolar.

Notas

* Texto produzido no âmbito do Projecto *Estatuto, funções e história do manual escolar*, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PCSH/C/CED/868/95).

- 1 Os exemplos que se apresentam são retirados de um *corpus* constituído por todos (18) os manuais de Português para o 7º ano de escolaridade, editados em 1990.
- 2 Entendendo toda a comunicação pedagógica como tendo a finalidade de "influenciar" os alunos, Crismore (1989) considera que é possível olhar para a educação, e enquanto forma específica de comunicação, como um ramo da retórica: "In classical rhetoric the particular influencing effect of discourse was narrowed to persuasion, but modern rhetoricians have broadened the effects to include expository, didactic

modes of discourse which seek to produce rational acceptance of information and explanation" (p.141).

- 3 Usamos os sinais < > para delimitar o caso referido; na sua ausência tome-se todo o enunciado como exemplo.
- 4 Esta capacidade do texto funcionar como ferramenta de socialização deriva do facto de o texto não só apontar para um referente real que lhe é externo, como também porque pela linguagem ele cria esse referente (cf. Fonseca, 1992, pp. 135-157; 239).
- 5 Sobre o reconhecimento de como os textos, particularmente, os narrativos funcionam como formas de controlo social em diversos contextos comunicativos ver, por exemplo, Mumby, ed. (1993), onde se apresenta uma colecção de textos que discutem o modo como as narrativas operam na construção da realidade social como um lugar de significados dentro do qual estão implicados vários actores sociais.
- 6 Encontram-se neste caso os exemplos que ocorrem nas Gramáticas escolares os quais, como já tivemos oportunidade de demonstrar, não servem apenas para construir um discurso metalinguístico, mas também para veicular visões da língua e do mundo, tornando-se assim, um "sofisticado dispositivo pedagógico". Ao mesmo tempo, a análise então conduzida permitiu verificar que a regularidade das opções realizadas nas escolhas não apontava para a arbitrariedade, pelo contrário, para características intrínsecas ao discurso pedagógico, cf. Castro & Sousa (1997).
- 7 Sobre as práticas instrucionais, Barthes afirma: "O que pode ser repressivo no ensino não é tanto o conhecimento ou a cultura que aí se transmite, mas as formas discursivas através das quais o propomos".

Bibliografia

- APPLE, Michael W. (1991). "The culture and commerce of the textbook". In Michael M. Apple & Linda K. Christian-Smith (eds.), 22-40.
- APPLE, Michael W. & Linda K. CHRISTIAN-SMITH, Linda K., eds. (1991), *The politics of the textbook*. New York, London: Routledge.
- BERNSTEIN, Basil (1997). "Pedagogic discourse: a sociological analysis". In Emília Ribeiro Pedro (ed.), *Discourse analysis*. Ed. Colibri/APL, 11-26.
- BERNSTEIN, Basil (1981). "Codes, modalities, and the process of cultural reproduction. A model". *Language in society*, 10.
- de CASTELL, Susan, LUKE, Allan & LUKE, Carmen (1989). *Language, authority and criticism. Readings on the school textbook*. London/NY/ Philadelphia: The Falmer Press.
- CASTRO, Rui M. Vieira de & SOUSA, M^a de Lourdes D. (1997). "World and language through exempla. A discourse analysis of pedagogic texts". In Emília R. Pedro (ed.), *Discourse analysis. Proceedings of the 1st International Conference on Discourse Analysis*. Lisboa: APL/Edições Colibri, 73-86.
- CASTRO, Rui M. Vieira de & SOUSA, M^a de Lourdes D. (1998). "Práticas de comunicação verbal em manuais de Língua Portuguesa". In Rui Vieira de Castro & M^a de Lourdes Dionísio de Sousa (orgs.), *Linguística e educação*. Lisboa: APL/Edições Colibri, 43-68.

- CRISMORE, Avon (1989). "Rhetorical form, selection and use of textbooks". In Suzanne de Castell, Allan Luke & Carmen Luke (eds.), 133-152.
- van DIJK, Teun A. (1993). "Stories and racism". In Dennis K. Mumby (ed.), 121-142.
- DIOGO, Américo A. L. (1994). *Literatura infantil. História, teoria, interpretações*. Porto: Porto Editora.
- ECO, Umberto (1983). *Leitura do texto literário. Lector in fabula*. Lisboa: Editorial Presença.
- FONSECA, Fernanda I. (1992). *Deixis, tempo e narração*. Porto: Fundação Engº António de Almeida.
- HALLIDAY, Michael A. K. & HASAN, Ruqaya (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- ISER, Wolfgang (1978). *The act of reading. A theory of aesthetic response*. London: Routledge and Kegan Paul.
- KERMODE, Frank (1991). *Formas de atenção*. Lisboa: Edições 70.
- LUKE, Allan (1991). "The secular word: catholic reconstructions of Dick and Jane". In Michael W. Apple & Linda K. Christian-Smith (eds.), 166-190.
- LUKE, Carmen, de CASTELL, Susan & LUKE, Allan (1989). "Beyond criticism: the authority of the school textbook". In Suzanne de Castell, Allan Luke & Carmen Luke (eds.), 245-260.
- MUMBY, Dennis K., ed. (1993). *Narrative and social control: critical perspectives*. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE Publications.
- TAXEL, Joe (1989). "Children's literature: a research proposal from the perspective of the sociology of school knowledge". In Suzanne de Castell, Allan Luke & Carmen Luke (eds.), 32-45.

Anexo

Ex.mo

São palavras ditas e reditas por toda a gente e, portanto, por nós. Mas aí está, não as ouvimos, não as vemos, não as lemos, pois claro, mesmo quando estão ali, diante dos nossos olhos. Porque são sombras de palavra. O tempo gastou-as, perderam o seu significado verdadeiro. (...)

Aqui tem dois exemplos. Primeiro o Ex.mo de envelope. Somos todos Ex.mos de envelope (...) esquecidos de que excelentíssimo é superlativo de excelente e tratamento dado às pessoas de alta categoria social. Pronto, ou somos todos de alta categoria social, ou (...) se trata, de facto, de uma palavra-fantasma.

A outra palavra é amigo. (...) Amigo é aquele a quem amamos, aquele que nos ama. No entanto... todos têm dezenas de amigos. O meu amigo fulano, cicrano... No entanto, entre tantos, quantos autênticos, amigos mesmo de verdade? (...)

Maria Judite de Carvalho, Este Tempo
A LÍNGUA — A PALAVRA

in Língua Materna. Língua Portuguesa 7º ano. Porto Editora.